

REVISTA X, Curitiba, volume 1, n1, p. 168-191, 2018.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

VOZES DO PROGRAMA EMERGENCIAL PRÓ-HAITI: NARRATIVAS DE RACIALIZAÇÃO DO “SER HAITIANO”

Voices of the Pró-Haiti Emergency Program: Narratives of Racialization of “Being Haitian”

Ana Cecília Cossi BIZON, IEL-Unicamp¹

Gabriel Vinícius DANGIÓ, IEL-Unicamp²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de inserção de estudantes estrangeiros provenientes de países periféricos (WALLERSTEIN, 1974), no caso haitianos, no ambiente universitário brasileiro. Para tanto, como dados primários, são focalizados excertos de narrativas de dois estudantes do Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti, em uma universidade pública brasileira, geradas a partir de conversas informais audiogravadas. Tais narrativas topicalizam os sentidos produzidos pelas experiências de reterritorialização (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) desses jovens ao longo de sua estadia no Brasil. Além disso, como dados secundários, considera-se um excerto de narrativa de uma jovem estadunidense negra participante de um programa de mobilidade em uma universidade federal brasileira. Acreditamos que a análise das narrativas dos estudantes haitianos na interface com a narrativa da jovem estadunidense seja potencialmente capaz de lançar luzes sobre particularidades dos processos de (re)territorialização de estrangeiros oriundos de países não centrais. A análise dos dados indica que processos de racialização (SILVERSTEIN, 2005; BUTLER, 2004; GALABUZI, 2006; BIZON & CAVALCANTI, 2018) experienciados pelos estudantes haitianos incidem fortemente em suas (re)territorializações. O imaginário socialmente articulado do que é ser haitiano, negro, estrangeiro, dentre outras identificações, é mobilizado nas relações que esses estudantes estabelecem nas diferentes práticas sociais nas quais se engajam, gerando percepções de discriminação e exclusão. Espera-se, com a visibilização dessas narrativas (WORTHAM, 2001; THREADGOLD, 2005; BAYNHAM & DE FINA, 2017), contribuir para a discussão de políticas de inserção no contexto de internacionalização de nossas universidades, as quais ainda privilegiam o diálogo com países centrais e atores hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti; Internacionalização; (Re)territorialização; Narrativas.

ABSTRACT: This paper aims to reflect upon the process of insertion of foreign students from periphery countries (WALLERSTEIN, 1974), Haitians in this case, in the Brazilian academic environment. For this purpose, as primary data, excerpts of narratives — generated from taped informal conversations — from two participants of the Pro-Haiti Emergency

¹ Docente do Departamento de Linguística Aplicada. Email: ceciliabizon@gmail.com

² Mestrando em Linguística Aplicada. Email: gabrieldangio1@gmail.com

Program, who are students at a Brazilian public university, are focused. These narratives highlight the meanings produced by these students' experiences of (re)territorialization (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) during their stay in Brazil. In addition, as secondary data, an excerpt of narrative from a black American girl, participant of an exchange program in a Brazilian federal university, is considered. We believe that the analysis of the Haitians students' narratives in interface with the American girl's narrative is potentially capable of clarifying particularities regarding the (re)territorialization processes of foreigners from non-central countries. The data analysis indicates that the racialization processes (BUTLER, 2004; SILVERSTEIN, 2005; GALABUZI, 2006; BIZON & CAVALCANTI, 2018) experienced by these students are strongly present in their (re)territorializations. The socially articulated imaginary of what is to be Haitian, black, foreign, among other identifications, is mobilized in the relations these students establish in the different social practices in which they engage, frequently generating perceptions of discrimination and exclusion. It is expected, with the visualization of these narratives (WORTHAM, 2001; THREADGOLD, 2005; BAYNHAM & DE FINA, 2017), a contribution to the discussion on insertion policies in our universities' internationalization context, which still favors the dialogue with central countries and hegemonic actors.

KEY WORDS: Pro-Haiti Emergency Program of Superior Education; Internationalization; (Re)territorialization; Narratives.

INTRODUÇÃO

No dia 12 de janeiro de 2010, um abalo sísmico de intensidade de 7.3 na escala Richter causou danos irreparáveis ao Haiti. Segundo dados do site *Human Rights Watch*³, estima-se que mais de 220 mil pessoas morreram, 300 mil ficaram feridas e 1,6 milhão ficaram desabrigadas. Além disso, foi também expressivo o número de construções danificadas pelo acontecido naquele país. Nessa situação catastrófica, a intervenção da ONU e o auxílio internacional para a sociedade haitiana foram requisitados, e, assim, alguns países se prontificaram a desenvolver projetos de cooperação com o Haiti.

Por parte do Brasil, dentre outras ações, uma importante política institucional e pública em nível federal foi colocada em prática: o Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti (doravante Pró-Haiti). Implementado em algumas universidades brasileiras, o Pró-Haiti tinha a finalidade de oferecer vagas a estudantes de graduação haitianos, de modo que

³ Disponível em: <<https://www.hrw.org/world-report/2011/country-chapters/haiti>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

estes pudessem prosseguir sua formação, dado que grande parte da infraestrutura das instituições de ensino superior da capital, Porto Príncipe, encontrava-se em ruínas.

Embora políticas como esta possam indicar, por um lado, uma certa disponibilidade do Estado brasileiro de se colocar como ator de projetos comprometidos com a garantia dos direitos humanos e com o fortalecimento da cidadania – dizemos “uma certa disponibilidade” porque não podem ser apagados outros interesses frequentemente implicados nas relações que envolvem política externa⁴ –, por outro lado, é incontestável o despreparo das instituições e da sociedade brasileira na implementação de projetos dessa natureza, que envolvem acolhimento a populações migrantes em situação de vulnerabilidade (ANUNCIACÃO, 2017; BAENINGER; PERES, 2017; BIZON & CAMARGO, 2018).

Considerando o referido programa como parte de um projeto de cooperação educacional singular – com implicações diretas para políticas de acolhimento e de inserção no contexto de novas mobilidades e de internacionalização das universidades –, o objetivo deste artigo é focalizar algumas vozes de estudantes haitianos pertencentes ao Pró-Haiti, discutindo-se os sentidos de acolhimento que perpassam esse contexto e as experiências de reterritorialização (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) desses jovens no espaço acadêmico⁵.

Os dados em tela neste trabalho, mobilizados em uma análise inicial – a qual demanda aprofundamento a partir de triangulação de outros dados advindos de diferentes instrumentos de geração de registros –, sinalizam a existência de um processo de reterritorialização que, por restringir oportunidades de apropriação efetiva do espaço (LEFEBVRE, 1974/1986) por parte desses estudantes, pode ser compreendida como precária (HAESBAERT, 2004). Processo este muitas vezes marcado por restrições a uma efetiva inserção, que afaste os estudantes de experiências de racialização e preconceito. É sobre esses dois últimos fatores que este artigo se debruça, uma vez que questões identitárias (SILVA, 2000; CUCHE, 2002) relacionadas a processos de racialização (GALABUZI, 2006; SILVERSTEIN, 2005; BUTLER, 2004;

⁴ Sobre a relação entre políticas educacionais e de línguas e política externa, ver a discussão presente em DINIZ; BIZON, 2015.

⁵ As narrativas analisadas neste trabalho fazem parte do corpus de pesquisa de mestrado do segundo autor deste artigo – bolsista Capes. A dissertação está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa, que se vincula ao projeto *Territórios da Mobilidade: políticas de cooperação e de línguas em contexto de internacionalização*, coordenado por Bizon (2016), visa discutir, à luz dos Estudos Póscoloniais (M. SANTOS, 2008[2000]; B. SANTOS, 2002; CAVALCANTI, 2006) e sob a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a), os processos de inserção de estudantes do Programa Pró-Haiti no espaço acadêmico e em seu entorno no Brasil, considerando-se os projetos de internacionalização e mobilidade da universidade brasileira para a qual foram enviados.

BIZON & CAVALCANTI, 2018) sofridos pelos participantes da pesquisa são emergentes em grande parte das narrativas produzidas por eles.

Este artigo, além desta introdução, estrutura-se em três seções. Na primeira, discorremos sobre os referenciais teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, indicando, particularmente, as relações entre globalização, internacionalização e processos de territorialização e racialização. Na segunda, apresentamos a análise de narrativas dos participantes da pesquisa e, a fim de enfatizar os processos de racialização vivenciados por eles, comparamos algumas de suas experiências no Brasil com as de uma jovem intercambista estadunidense negra. Na terceira seção, tecemos algumas considerações finais sobre o processo de inserção de estudantes de países periféricos (WALLERSTEIN, 1974) no ambiente acadêmico brasileiro.

CENÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os principais preceitos teórico-metodológicos que embasam o desenvolvimento deste trabalho. Inicialmente, apresentamos o Programa Pró-Haiti para, em seguida, descrevermos o contexto em que os registros foram gerados e os participantes da pesquisa. Por fim, discorremos sobre os principais conceitos teóricos que embasam nossa discussão e sustentam a análise dos dados.

O Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti

O Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti–Graduação – coordenado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil – foi criado em abril de 2010⁶, logo após o terremoto

⁶ O programa foi criado por meio da Portaria Nº 092 e constitui-se em um dos desdobramentos do “Memorando de entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Haiti para a reconstrução, o fortalecimento e a recomposição do Sistema de Educação Superior do Haiti”, assinado, em 25 de fevereiro de 2010 pelos então governantes do Brasil e do Haiti. Disponível em: <<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2010/memorando-de-entendimento-entre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-do-haiti-para-a-reconstrucao-o-fortalecimento-e-a-recomposicao-do-sistema-de-educacao-superior-do-haiti/atdownload/arquivo>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

que atingiu o Haiti, em janeiro do mesmo ano. Oferecendo vagas a jovens universitários haitianos em instituições de ensino superior brasileiras, seu objetivo, conforme consta na página *online* da Capes, é “contribuir para a reconstrução do Haiti por meio de apoio à formação de recursos humanos, além de apoiar a reestruturação das instituições de ensino superior (IES) daquele país”⁷. Inicialmente, o programa estipulou cursos de graduação sanduíche como principal modalidade de cooperação, disponibilizando bolsas com duração de dois anos, prorrogáveis para igual período.

Após cerca de um ano de sua criação, no segundo semestre de 2011, o processo de seleção por meio da Capes foi finalizado com 89 estudantes selecionados. Contudo, por contingências de ordem pessoal ou burocrática, apenas 78 efetivamente ingressaram em quatro universidades brasileiras, a saber: Universidade Estadual de Campinas (41 estudantes) Universidade Federal de São Carlos (5 estudantes), Universidade Federal de Santa Catarina (24 estudantes) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (8 estudantes).

Também é preciso esclarecer que, em negociação com a Capes e com o MEC, as instituições parceiras conseguiram que seus bolsistas Pró-Haiti ampliassem sua estadia no Brasil, podendo terminar seus cursos de graduação e, em alguns casos, reingressar em outros cursos complementares de graduação e até mesmo de pós-graduação.

O cenário e os participantes de pesquisa

O cenário da pesquisa é uma das universidades parceiras do Pró-Haiti que, em agosto de 2011, recebeu um grupo de estudantes haitianos. Como principal ação de acolhimento, foi estruturada uma equipe multidisciplinar composta por funcionários da Diretoria de Relações Internacionais, da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria Acadêmica, que se responsabilizou pela alocação dos estudantes em repúblicas e pensionatos, havendo também uma bolsista de mestrado falante de *créole* especialmente contratada para auxiliar com as primeiras interações e resolução de trâmites burocráticos, acompanhando-os em idas à polícia federal e a todo tipo de serviço que, em um primeiro momento, se mostrava necessário, como à diretoria acadêmica da universidade, ao posto de assistência médica, aos supermercados,

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/haiti/pro-haiti>. Acesso em: 14 jun. 2018>

dentre outros. Além disso, fazia parte da equipe multidisciplinar um docente das Ciências Sociais que desenvolvia pesquisa no Haiti e auxiliou em várias ações de acolhimento, e dois professores de Português como Língua Adicional, os quais estruturaram um curso de língua portuguesa. Tal curso, que durou quatro meses (de agosto a novembro de 2011), contou com 8 horas de aulas e atividades extra-classe diárias, sendo ministrado por quatro bolsistas doutorandos em Linguística e Linguística Aplicada e por dois bolsistas de graduação em Letras, que assessoraram a elaboração de materiais didáticos e ofereceram monitorias aos estudantes no contra-turno das aulas.

Consideramos como dados primários narrativas produzidas por dois estudantes conveniados do Pró-Haiti: uma moça, Edith, e um rapaz, Wyclef⁸. Essas narrativas foram produzidas em 2018, portanto, seis a sete anos após o início do programa. As conversas informais foram audiogravadas e tiveram como mote a vida dos estudantes por meio do convênio e a percepção sobre seus processos de (re)territorialização e/ou inserção no ambiente acadêmico.

Além disso, julgamos significativo trazer como dados secundários as narrativas de uma jovem estadunidense negra – que referenciamos como Jennifer –, participante de uma pesquisa anteriormente desenvolvida por Dangió (2015, mimeo). Esta jovem atuou como Assistente de Ensino de Inglês (*Englisht Teaching Assistant*), na faculdade de Letras de uma universidade federal brasileira, em 2012. A estudante, no entanto, permaneceu no Brasil até 2014, período em que trabalhou em escolas particulares de línguas. As narrativas de Jennifer são particularmente relevantes para a discussão aqui proposta por também topicalizarem a questão da inserção e do preconceito, notadamente o racial. Acreditamos que a análise das narrativas dos estudantes haitianos na interface com a narrativa da jovem estadunidense seja potencialmente capaz de lançar luzes sobre particularidades dos processos de (re)territorialização de estrangeiros oriundos de países não centrais.

Espaços de internacionalização: espaços de (não)inserção?

⁸ Os nomes dos participantes de pesquisa foram trocados para lhes garantir o anonimato.

É em um mundo dito globalizado que acordos internacionais como o convênio de cooperação estudantil em análise passam a fomentar a ideia de internacionalização e da convergência dos momentos, como caracteriza o geógrafo Milton Santos (2008/2000). Segundo o autor, é a partir do que se chama hoje de *globalização* que há, entre outras características, a concomitância do tempo ao redor do globo: se ocorre uma catástrofe como a do Haiti, é imprescindível que vários países se prontifiquem a prestar socorro. Por outro lado, por ser, como Santos (*ibidem*, p. 23) define, o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, é essa mesma globalização que cristaliza as relações de mercado entre as nações, intensificando problemas como o desemprego, a pobreza, a fome, o desabrigo, entre outros — podendo, assim, se configurar como *perversa*.

Há de se pontuar que o substrato e os efeitos dessa globalização também podem se estender a programas de cooperação internacional, como é o caso do Programa Pró-Haiti, que, embora não sejam negligenciados pelas instituições receptoras, pois contribuem para a pontuação nos *rankings* de mobilidade internacional e, de uma forma ou de outra, ajudam a construir o “capital humanitário” da instituição, não são vistos como parte efetiva da internacionalização. Isso porque, como alertam Adreotti *et. al.* (2015), o pensamento neoliberal tem ditado os processos de internacionalização do ensino superior, aproximando-o de um funcionamento mercadológico – também denominado de *capitalismo acadêmico*⁹ (SLAUGHTER; LESLIE, 2001) – que pouca ou nenhuma atenção dá às políticas de inserção de “parceiros” advindos de localidades consideradas periféricas. Assim, vistas quase sempre como “problemáticas”, tais parcerias teriam pouco a oferecer num universo que busca, primordialmente, trocas “lucrativas”.

Conforme destaca Stein (2017, p. 14), apesar dos discursos otimistas baseados em números e *rankings* – e da propagação de um certo apelo humanitário –, convênios estudantis entre países de diferentes vozes econômicas dentro de uma internacionalização capitalizada

⁹ Segundo Slaughter & Leslie (2001, p. 154), o *capitalismo acadêmico* se constitui em uma resposta das universidades públicas “às tendências neoliberais em tratar políticas de ensino superior como uma subcategoria das políticas econômicas”. Ou seja, o foco das universidades públicas passa a não mais recair sobre ensino, aprendizagem e ciência, mas à competição (análoga à competição do mercado) e à capitalização, fazendo emergir, por exemplo, funcionários públicos que agem como empresários. Dentre as ações características desse capitalismo acadêmico, destacam-se “o recrutamento de estudantes internacionais pagantes, [...] a venda de serviços educacionais como testes de língua e credenciamento” (KNIGHT, 2004, p. 21), o “desenvolvimento e a comercialização de novas tecnologias para a competição econômica nacional” (STEIN, 2017, p. 09) e a criação de cursos empresariais para a graduação, por exemplo.

têm a potencialidade de ser prejudiciais para o parceiro “acolhido”. Segundo a autora, alguns críticos mais contundentes da internacionalização do ensino superior consideram que muitas “universidades não apenas tacitamente reproduzem, mas também ativamente contribuem para a reprodução da desigualdade global e do dano”¹⁰. A nosso ver, isso se dá em grande parte pelo não investimento em políticas de acolhimento e de inserção em uma perspectiva efetivamente intercultural (MAHER, 2007) e inclusiva para esses parceiros.

Cabe pontuar que, quando o acolhimento é construído a partir de relações unilaterais em que o acolhido é visto como vulnerável a partir de suas supostas “faltas” e o acolhedor como benevolente e autorizado a determinar o que deve fazer parte desse acolhimento, os processos de reterritorialização passam a se dar em uma matriz de restrições. “Essa pré-determinação que hierarquiza as relações posiciona o migrante como inferior, diminuindo ou até mesmo interditando a possibilidade de relações efetivamente interculturais e, portanto, mais igualitárias” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716). Por isso, para além de um elenco de ações, compreendemos acolhimento como “uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais [ou seja, entre acolhedores e acolhidos] – sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo” (BIZON; CAMARGO, *ibidem*, p. 716).

Cabe ainda explicitar que, sob a perspectiva da Geografia Crítica (M. SANTOS, 2008/2000; HAESBAERT, 2004) e alinhados a uma visão socioconstrucionista e performativa da linguagem (BUTLER; 1997, 2004; MOITA LOPES, 2006a; DELEUZE; GUATTARI, 2011), compreendemos que territórios, assim como a própria linguagem, as narrativas e as identidades, são performativos, ou seja, não são dados a priori, mas construídos discursivamente e atravessados por relações ideológicas e de poder. Deslocado do conceito limitado de *zona*, o conceito de território se constitui de objetos e de ações, tornando-se um sinônimo de “espaço humano” (SANTOS, 1994, p. 16). Agregada, portanto, à dimensão física do termo, a dimensão humana traz as complexidades sociais, econômicas, políticas, identitárias, culturais, históricas e discursivas como parte do território. Assim, conforme pontuam Bizon e Cavalcanti (2015, p. 466) com base em Haesbaert (2004), territórios e

¹⁰ No original: “universities not only tacitly reproduce but also actively contribute to the reproduction of global inequality and harm”.

territorialidades, como processo performativo de (co)construção e (re)construção de territórios,

não dizem respeito apenas à materialidade geográfica, mas, sendo também da ordem do simbólico, emergem de nossas performances discursivas. Nessa perspectiva, é importante ter em mente que territorializamos quando nos apropriamos dos espaços, quando deixamos nesse espaço nossas marcas e não apenas quando nos situamos ou estamos em algum lugar. Como são construídos nas/pelas relações de poder, territórios e territorializações envolvem a ideia de controle de uma área, de agência e luta em favor da *dominação* e da *apropriação* (Lefebvre, 1974) dos espaços de toda ordem. Quando definimos o território de alguém, ou seja, quando ele é de alguma maneira imposto, muito mais que construído, não há uma territorialização de fato, pois ser “territorializado” sem opção ou sem grandes interferências ou agências significa *desterritorializar-se* ou *territorializar-se precariamente* (Haesbaert, 2004).

Sob esse ângulo, reterritorializar pode implicar movimentos de resistência em relação ao que é determinado, pois quando não se exerce efetivo domínio e apropriação sobre o território, mesmo quando um espaço físico é aparentemente bem definido, podemos permanecer desterritorializados. Pesquisas (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; ANDREOTTI *et. al.* 2015; STEIN, 2017) têm mostrado serem frequentes os problemas enfrentados por estudantes provenientes de países periféricos em seus processos de (re)territorialização nos países parceiros da mobilidade estudantil. Esses trabalhos visibilizam narrativas de estudantes que se veem como protagonistas de uma territorialização limitada, destituída de direitos ou controlada por certas regras impostas sem negociação e, muitas vezes, pouco ou mal informadas.

Um dos fatores que incidem fortemente na configuração da territorialização precária são as experiências de racialização. Para Silverstein (2005, 364), a racialização se refere aos “processos pelos quais qualquer diacrítico de identidade social — incluindo classe, etnicidade, geração, afinidade e posições dentro de campos de poder — torna-se essencializado, naturalizado e/ou biologizado... em espécies fixas de alteridade”¹¹. Alinhadas a Silverstein (*ibidem*), Butler (2004) e Galabuzi (2006), Bizon e Cavalcanti (2018, p. 228) afirmam que

Racialização envolve categorização discursiva do Outro como inferior/subalterno. A metáfora subjacente para o conceito seria a de “biologização”, que agrega status e

¹¹ No original: “processes through which any diacritic of social personhood — including class, ethnicity, generation, kinship/affinity, and positions within fields of power — comes to be essentialized, naturalized, and/or biologized....into fixed species of otherness”.

valores de julgamento a características físicas/fenotípicas que são usadas para descrever/posicionar o Outro. Como Butler (2004: 259) observou, no termo racialização, "a ênfase não é social num sentido restrito, mas num imaginário socialmente articulado, na produção especular de expectativas raciais e na alienação visual e funcionamento visceral do significante racial"¹²

Assim, no âmbito das relações entre os estudantes haitianos participantes da pesquisa e estudantes brasileiros com os quais eles convivem, as distinções entre “nativo” e “estrangeiro” e entre “estrangeiro oriundo de países centrais” e “estrangeiros oriundos de países periféricos” são incisivas, atuantes e imbricadas em seus processos identitários e de inserção social. Isso ocorre, por exemplo, quando a racialização, a partir de naturalizações do que seria “ser haitiano”, age em conjunto com a racialização alimentada por naturalizações do “ser negro”, contribuindo para a construção de versões precarizadas de territorialização para esses sujeitos. Galabuzi (*ibidem*) lembra, ainda, que todo o processo de construção de categorias raciais baseadas em diferenças – diacríticos, segundo Silverstein (2015) – de fatores fenotípicos e identitários, e a posterior atribuição dessas categorias a grupos sociais, se dá de maneira impositiva e opressiva. Isto é, o processo é caracterizado por ser traumático e por trazer consequências complexas ao indivíduo racializado¹³.

Em espaços de formação em que todos os estudantes – brasileiros e estrangeiros – devem ter as mesmas oportunidades de territorialização, é preciso se perguntar em que medida abrir vagas sem políticas de acolhimento e inserção, estruturadas como parte do projeto institucional de internacionalização da universidade, pode significar, em certa medida, investimento em políticas de exclusão.

Narrativas: visibilizando (re)territorializações

Os participantes principais da pesquisa, Edith e Wyclef, como discutido mais adiante, narram experiências de racialização relacionadas não apenas ao fato de serem estrangeiros de um país periférico muito vulnerabilizado, mas de serem estrangeiros de um país periférico

¹² No original: “Racialization involves discursive categorization of the Other as inferior/subaltern. The underlying metaphor for the concept would be that of ‘biologization’, that is adding judgemental status and values to physical/phenotypical characteristics which are then used to describe/position the Other. As Butler (2004: 259) has observed, in the term racialization, ‘the emphasis is not social in a restricted sense, but on a socially articulated imaginary, the specular production of racial expectations, and the visual estrangement and visceral workings of the racial signifier’”.

¹³ Sobre processos de racialização, ver também Anunciação (2018, nesta coletânea).

muito vulnerabilizado de maioria negra – o que intensifica a estigmatização presente em discursos desterritorializadores. Vale esclarecer, então, que optamos pelas narrativas como ferramenta para geração de registros e para a análise dos dados não apenas por serem capazes de evidenciar as performances interacionais de seus narradores (WORTHAM, 2001), mas também por poderem gerar consequências políticas, visto que

dando-se a conhecer outras histórias, que não apenas aquelas que foram normatizadas e autorizadas, é possível abalar identificações sedimentadas, podendo gerar outros posicionamentos e espaços que antes não eram vistos, ouvidos e reconhecidos (THREADGOLD, 2005, p. 264).

Assim, acreditamos que a visibilização de narrativas de sujeitos subalternizados pode se projetar como um caminho metodológico importante para os estudos sobre “desenraizamento, relocação e adaptação a novos entornos e realidades linguísticas”¹⁴, sendo elas capazes de “redireciona[r] vidas ao *valorizar representativamente* características mais produtivas e ao inspirar as pessoas a representar essas características”¹⁵ (BAYHAM; DE FINA, 2017, p. 31). Na mesma direção, Wortham (2001) ressalta a importância de se compreender como tais narrativas se constroem e como tais narradores valorizam representativamente essas características por meio do discurso. Para tanto, o autor frisa o papel indexicalizador da linguagem e propõe um conjunto de pistas que ajudam a direcionar a análise para pontos de inflexão da narrativa, nos quais posicionamentos (BAMBERG, 1999; LANGENHOVE; HARRÉ, 1999)¹⁶ dos sujeitos podem ser evidenciados. Essas pistas narrativas,

além de poderem assinalar e criar aspectos do contexto, podem também indexicalizar determinadas vozes ou determinados lugares sociais, uma vez que necessariamente as palavras que usamos já foram utilizadas por outros e acabam funcionando como um eco de lugares sociais, bem como de comprometimentos ideológicos presentes naqueles usos dos quais nos (re)apropriamos (BIZON, 2013, p. 104).

¹⁴ No original: “uprooting, relocation, adaptation to new surroundings and linguistic realities”.

¹⁵ No original: “redirect lives by *representationally foregrounding* more productive characteristics and by inspiring people to enact those more productive characteristics” [destaque dos autores].

¹⁶ Seguindo autores como Bamberg (*ibidem*), Langenhove; Harré (*ibidem*) e Moita Lopes (2006b, p. 296), compreendemos *posicionamento* como um construto teórico que “incorpora tanto os significados dados pela sócio-história (em um nível macrossocial) quando as pessoas se engajam no discurso, quanto os significados que elas geram (em um nível microssocial). Essa duplicidade considera as posições cambiantes/dinâmicas/múltiplas que os participantes do discurso podem ocupar em práticas discursivas e narrativas. Como Davies e Harré (1999: 52) indicam, ‘com posicionamento, o foco está no modo como as práticas discursivas constituem os falantes e ouvintes de certas maneiras e, ao mesmo tempo, como elas são um recurso por meio do qual falantes e ouvintes podem negociar novas posições’, e, conseqüentemente, ser reposicionados.”

Considerando tal aparato teórico, para a análise dos excertos em evidência neste artigo, além de mobilizarmos os conceitos de territorialização e racialização, anteriormente discutidos, lançamos mão de parte das pistas indexicalizadoras propostas por Wortham, a saber: referência e predicação, citação, índices avaliativos e modalização epistêmica.

Referência e predição são dispositivos de linguagem que consistem na ação do narrador de selecionar coisas no mundo (personagens, objetos, fatos etc.) e caracterizá-las por meio de certas escolhas lexicais (adjetivos, substantivos e outras expressões). Ao predicar algo ou alguém, o narrador, ao mesmo tempo, avalia o referente e se posiciona em relação a esse referente na narrativa. *Citação* são discursos indiretos ou diretos utilizados por narradores para dar voz a outros personagens das narrativas. Ao escolher a maneira como vai construir a citação, o narrador pode ventriloquar e vozear (BAKHTIN, 1984/1963; 2006/1929) outras personagens/pessoas e se posicionar em relação a elas. *Índices avaliativos* dizem respeito a expressões e/ou maneiras de falar (itens lexicais, construções gramaticais, pronúncias, ou outras estruturas linguísticas) associados a determinados grupos de pessoas e indexalizam o lugar social do narrador e/ou da personagem, suas ocupações, origens, gênero etc. Além de indexalizar vozes, esses índices também posicionam o narrador a respeito delas. *Modalização epistêmica* são expressões formulaicas e tempos verbais utilizados para expressar o maior ou menor acesso epistêmico que narrador e personagens têm no evento de narrar e no evento narrado. Os narradores podem assumir uma visão onipresente ou apenas se apresentar como participantes contingentes num determinado evento. Além disso, podem atribuir maior acesso epistêmico a alguns personagens e menos a outros. Com essas escolhas, o narrador se posiciona e posiciona os outros de diferentes modos.

A RACIALIZAÇÃO DO “SER HAITIANO”

Iniciamos nossa discussão focalizando uma primeira cena de uma conversa com Edith, que, à época do terremoto, cursava o terceiro semestre de Engenharia Elétrica em uma universidade em Porto Príncipe. Na universidade parceira, decidiu-se por uma vaga em Enfermagem – curso ao qual esteve vinculada de 2012 a 2016. Após esse período, Edith

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

acabou desistindo, solicitando transferência para Pedagogia¹⁷. É importante esclarecer que a universidade tem poucos estudantes negros, notadamente em cursos da área de Saúde. O pedido de transferência aconteceu após uma série de episódios que, segundo Edith, envolveram discriminação e *bullying* praticados por colegas de sala e de professores, além de reprovações em diferentes disciplinas decorrentes, em parte, das dificuldades de inserção enfrentadas pela estudante. Edith afirmou que o ambiente do curso não era amigável, sendo comuns eventos em que se viu como protagonista de inferiorização. Vale dizer que, após quase cinco anos, a integralização das disciplinas cursadas era compatível com a grade do terceiro ano de Enfermagem.

Conforme explica a jovem, a não aceitação por parte desses brasileiros, colegas de sala e professores, provavelmente se alicerça em estereótipos sobre sua cor, sua origem e seu país:

Cena 1¹⁸

Eles podem pensar que aqui não é meu luGAR, que eu não deveria tá aQUI...

- 1 P: E por que você acha que teve esse tipo de reação dos brasileiros?
- 2 E: Ah, que que eu posso dizer? São vários motivos, né? Um dos motivos eu achei que seria o
- 3 raCISmo... e tamBÉM o outro... acho que pode... **eles podem pensar que aqui não é meu**
- 4 **luGAR, que eu não deveria tá aQUI... o estereótipo que eles têm do Haiti, tipo, o do**
- 5 **estrangeiro em geral, as pessoas andam pelo... estereótipo**, mas acho que pelo fato que meu
- 6 país tinha acabado de sofrer um desastre assim e na TV como que eles veem meu país porque...
- 7 eles não andam mostrando [ri] as belezas do país, eles mostram aquilo ali:... como que eles
- 8 Vive:m a vida como eles levam LÁ e eles tavam sabendo, né, **que tem um povo que come**
- 9 **terra e tudo...**

(Conversa informal, 19/02/2018)

Conforme expõe Edith, atravessadas por estereótipos culturais sobre o Haiti, as pessoas com as quais conviveu não conceberiam a universidade em tela – e, no caso, um curso na área de Saúde – como um espaço de pertencimento para a estudante. As expressões utilizadas por Edith para se referir ao processo de exclusão vivido são particularmente expressivas em sua tentativa de desvendar o pensamento que guiaria aqueles brasileiros nesse movimento excludente e desterritorializador: “Um dos motivos eu achei que seria o

¹⁷ A solicitação de transferência de curso foi acatada pela instituição após reconhecer as dificuldades enfrentadas pela estudante. À época do fechamento deste artigo, a estudante encontrava-se no segundo ano do curso de Pedagogia.

¹⁸ Os códigos de transcrição, baseados em Marcuschi (1991), são os seguintes: (i) reticências: pausa; (ii) letras maiúsculas: ênfase na fala; (iii) dois pontos: alongamento da vogal; (iv) símbolo de interrogação: inaudível. Os nomes dos participantes de pesquisa foram abreviados nas transcrições: P (Pesquisador), E (Edith), W (Wyclef) e Je (Jeniffer).

raCISmo... e tamBÉM o outro... acho que pode... eles podem pensar que aqui não é meu luGAR, que eu não deveria tá aQUI...” (linhas 2-4).

Há de se considerar, por exemplo, as referências indiretas a “Brasil” e “universidade” por meio do substantivo “lugar” e do advérbio “aqui”, ambos pronunciados com ênfase. A ênfase, bem como as negações que aparecem relacionadas a “lugar” (“*aqui não é meu luGAR*”) e a “aqui” (“*eu não deveria tá aQUI...*”) compõem, com a menção a “racismo”, um quadro de interdição: “estar” no lugar, mas “não dever estar” no lugar. Se a ação de se apropriar de um espaço deveria ser um direito de toda mobilidade, seja ela forçada ou por escolha, Edith se narra como alguém que se vê destituída desse direito. E o que deveria ser o “meu lugar” por apropriação, deixando nele suas marcas, acaba sendo o “não lugar” da ausência, da desapropriação.

Conforme emerge em sua narrativa, a exclusão vivida é subsidiada por representações do “ser haitiano”, que se assentam em estereótipos de teor negativo, ao que tudo indica, permanentemente presentes no imaginário dos brasileiros – o que é reforçado na afirmação “*as pessoas andam pelo... estereótipo*” (Linha 5). A ideia de permanência trazida pelo verbo “andar” na expressão “andam pelo estereótipo” ajuda a posicionar e avaliar os brasileiros como pessoas que se locomovem imersas em uma direção única de inevitável sedimentação de representações sociais totalizadoras acerca dos haitianos.

Como pontuam Langenhove & Harré (2010), é no processo de sedimentação de estereótipos culturais que se elege uma característica para representar um todo, de maneira sempre ideologicamente interessada. Nesse sentido, é significativo considerar como a mídia televisiva aparece, na narrativa de Edith, como uma das responsáveis por apresentar o Haiti de maneira redutora como um “país problema” reconhecido por restrições e faltas, estando o evento do terremoto e as dificuldades dele decorrentes em plano único – portanto, apagando qualquer possibilidade de o país ser referenciado e avaliado de outra forma: “*eles não andam mostrando [ri] as belezas do país, eles mostram aquilo ali:...*” (Linhas 7-8).

A denúncia desse processo de redução chega ao ápice na fala de Edith quando a jovem explica que os noticiários, numa perspectiva sensacionalista, dão ênfase ao fato de haver pessoas que precisaram comer terra (Linhas 8-9). A imagem trazida por Edith é representativa do processo de racialização a partir do qual operaria a mídia brasileira e, por extensão, os

brasileiros, num movimento que “envolve categorização do Outro como inferior/subalterno”¹⁹ (BIZON; CAVALCANTI, 2018, p. 228), reforçando uma imagem de sub-humanidade para os haitianos. O “ser haitiano” parece aqui ser biologizado ao ser aproximado a um animal, e ações como comer terra se tornam o diacrítico fundamental para a racialização (SILVERSTEIN, 2005).

Assim, a narrativa de Edith traz uma espécie de denúncia do discurso frequentemente em circulação, em que um conjunto de referências e predicções ajuda a indexicalizar o Haiti e os haitianos como um território e um povo pertencentes a um lugar social hierarquicamente inferiorizado/subalternizado. Pode-se dizer que, na percepção e no posicionamento da estudante, essas visões sedimentadas ajudariam a autorizar uma reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004) para si. Nesse sentido, é bastante simbólica sua trajetória, iniciando a graduação em 2012, caminhando pelas disciplinas até 2016 para, em 2017, abrir mão desse espaço e da carreira escolhida para tentar recomeçar de maneira menos restritiva em outro curso da instituição. É ainda significativo esclarecer que, segundo nos contou Edith, a opção de mudança surgiu após ouvir de outros haitianos estudantes de Pedagogia que aquele era um lugar em que as diferenças eram mais aceitas e respeitadas.

Fica evidente, assim, o quanto o processo de reterritorialização de Edith, mesmo que de forma não deliberada, foi marcado por um controle de apropriação de espaços (LEFEBVRE, 1974) que a obrigou a desistir de suas escolhas. Ressalte-se que, ao longo de sua trajetória, a jovem não contou com ações mais específicas de acompanhamento por parte da instituição como, por exemplo, cursos de português como língua adicional para fins acadêmicos que pudessem diminuir as dificuldades enfrentadas nas diferentes disciplinas. Também constatou-se serem poucas ou inexistentes ações visando à educação do entorno (MAHER, 2007), ou seja, ações que trabalhem a interculturalidade com a comunidade universitária e com a sociedade mais ampla, de modo a desconstruir preconceitos e a visibilizar esses estudantes de países periféricos em suas potencialidades e múltiplas identidades. Acrescente-se, ainda, que muito provavelmente a trajetória de Edith na instituição teria sido outra se houvesse uma política estruturada de inserção que incluísse

¹⁹ No original: “Racialization involves discursive categorization of the Other as inferior/subaltern.”

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

ações dessa natureza. A nosso ver, políticas de inserção são também políticas de resistência. No caso de Edith, a resistência foi, infelizmente, vencida.

A seguir, trazemos um breve trecho de conversa com Wyclef, que dialoga com o que é narrado por Edith:

Cena 2

O país aJUda...

- 1 P: E preconceito por ser haitiano (...)?
2 W: Isso:..., sim eu vou falar sim porque... eu vou num luGAR e a gente vai (...) e um americano
3 negro também, nós DOIS, nós DOIS, e lá o país aJUda... [ri] “ah você é ameriCANo, tal!”, não
4 é porQUE eu posso contribuir MAIS que o americano, mas o que contribui é que o país
5 [os Estados Unidos] é GRANDe, o país, ele é industrialIZAdo, o país, ele é tal, tá ouvindo
6 bem?

(Conversa informal, 14/02/2018)

Wyclef chegou à instituição para dar continuidade ao curso de Pedagogia iniciado em Porto Príncipe, o que fez de 2012 a 2015. Em 2016, ingressou no Mestrado em Sociologia na mesma instituição. A conversa audiogravada da qual o excerto acima faz parte foi realizada em seu terceiro ano de mestrado.

No momento da conversa em foco nessa cena, cujo tema é a existência de racismo contra haitianos, Wyclef chama a atenção para como as diferentes representações que se tem sobre estrangeiros negros oriundos de países periféricos e de países centrais ajudam a determinar o tipo de reterritorialização que cada um deles poderá ter no Brasil. Para isso, o jovem constrói um exemplo de uma situação possivelmente vivida, incluindo-se como personagem-protagonista de sua própria narrativa, o que lhe garante acesso epistêmico ao que é narrado e, conseqüentemente, aproxima o interlocutor de uma dada “veracidade” acerca do que conta. A cena, assim, fica muito mais iluminada e digna de atenção e credibilidade. O evento narrado coloca o jovem haitiano como vítima de uma situação desigual promovida por alguns brasileiros, enquanto o outro personagem incluído, um estadunidense negro (Linhas 2-3), funciona, em sua história, como uma espécie de antagonista, já que o Haiti, lado a lado com os Estados Unidos, conforme aponta Wyclef, torna-se incapaz de qualquer (re)ação (Linhas 2-6).

Nessa cena de embate, o adjetivo “negro”, que faz referência e predica os dois personagens, ganha diferenciação com o adjetivo “americano” (Linha 2) e com as outras

predicações escolhidas para caracterizar o território do segundo personagem, os Estados Unidos: *grande e industrializado* (Linha 5). Assim, o negro estadunidense se distancia do negro haitiano, dado que, se um é grande e industrializado, o outro é pequeno e não industrializado. Remetendo a essa diferença e lançando mão do recurso de citação direta, Wyclef ventriloqua a voz do brasileiro, frisando o tratamento diferenciado dado ao negro estadunidense: “*ah, você é americano, tal!*” (Linhas 3 e 4). O “ser americano”, ao mesmo tempo em que valoriza o segundo personagem, desvaloriza o primeiro e o torna foco de uma atitude racializadora por parte desses brasileiros que, nesse caso, são posicionados como preconceituosos e pouco interessados em desenvolver relações interpessoais com estrangeiros de países não centrais.

Na situação tematizada por Wyclef, o processo de reterritorialização é dependente do território de origem e isso fica evidente com a utilização do verbo *ajudar* na afirmação “*e lá o país aJUda...*” (Linha 3). Ao sugerir que, para os brasileiros, a semelhança física se apaga diante da origem territorial/nacionalidade, Wyclef se posiciona e posiciona todos aqueles por quem ele fala (os estudantes haitianos da universidade na qual se encontra) como desprovidos do necessário para uma efetiva inserção e aceitação pelos brasileiros. Não bastariam, então, os esforços comuns de estudantes estrangeiros em um país desconhecido. Pode-se dizer que, por meio do exemplo que narra, Wyclef coloca sua experiência como não comparável às experiências de outros estrangeiros negros oriundos de países centrais. Nesse caso, o processo se daria de maneira mais árdua, sem ajuda, sendo o “ser haitiano”, muitas vezes, um obstáculo para uma territorialização mais significativa.

O processo de racialização denunciado na cena é contundente, dado que ela mobiliza não apenas representações sociais do que é ser negro, mas especialmente representações do que é ser haitiano em contraposição ao que é ser estadunidense ou “americano”. Faz parte dessa racialização, portanto, a hierarquização de nacionalidades, na qual o poderio e a hegemonia estadunidense são valorizados, ao passo em que o “ser haitiano” é, mais uma vez, subalternizado. Além disso, nesse processo racializador, outras categorias constituintes das construções identitárias são esvaziadas e apenas o “ser haitiano” de Wyclef é levado em consideração, em um movimento redutor que tende a tomar uma determinada parte – sempre construída discursiva e ideologicamente como parte – como representante de um todo. Wyclef é pedagogo, mestrando em Sociologia, técnico de futebol, entre tantas outras caracterizações

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

que poderiam “contribuir” – utilizando a mesma escolha lexical feita pelo rapaz (Linha 5) – para a mobilização de imagens sobre si e sobre seu país. Mas tudo isso é apagado e o indivíduo é racializado como “haitiano”, como “nativo de um país periférico”.

É ainda significativo pontuar que as cenas narradas por Edith e Wyclef colocam em questão o quão complexo pode ser o processo de racialização sofrido por esses estudantes, o qual pode acionar, a um só tempo, o “ser negro” e o “ser haitiano”, construídos igualmente como categorias negativas que, somadas, potencializam o substrato para experiências de desterritorialização ou de reterritorialização precária.

A título de fechamento de nossa análise, trazemos um excerto de conversa com Jennifer, a jovem estadunidense participante de um programa de mobilidade, que também é negra. Em sua fala, estão igualmente presentes questões relacionadas a identidades raciais e nacionais/culturais. Contudo, sua narrativa é significativamente diferente das apresentadas pelos estudantes haitianos:

Cena 3

Eu não me sinto deslocada

1 **J:** Eu sabia que a diversidade existia aqui no Brasil, mas quando eu descobri que eu estava
2 vindo, comecei a pesquisar um pouco e, na verdade, muitos alunos tinham, tipo, sobrenomes
3 italianos, sobrenomes europeus, então quando eu cheguei aqui, eu estava um pouco, **eu estava**
4 **um pouco preocupada se eu seria ou não aceita devido a questões de racismo [faz**
5 **movimentos de aspas com as mãos].** Nos Estados Unidos, tipo, quando você chega numa área
6 que tem poucos de mim, mas, digo, eles existem aqui, porque eu também descobri isso e: **eu**
7 **não preciso estar cercada de alguém como eu porque eu sempre estive em lugares nos**
8 **quais eu era a única negra e era ok pra mim,** eu tenho certeza de que racismo existe em
9 qualquer lugar que nós vamos e eu vivenciei isso pessoalmente e na verdade aconteceu fora dos
10 Estados Unidos, **mas desde que cheguei aqui no Brasil não, não vivenciei.** /.../ Eu acho que
11 pelo Brasil ter muita influência americana... acho que é isso também que facilitou, eu vejo lojas,
12 tipo, com nomes em inglês, filmes, eu posso assistir a filmes aqui em inglês, música,
13 **definitivamente, eu não me sinto deslocada,** realmente não, acho que alguém como minha
14 mãe se sentiria [ri] **por causa da língua.**¹⁷

(Conversa informal, 2014)²⁰

No início de sua narrativa, Jennifer explicita a preocupação com o ambiente em que viveria como assistente de ensino de uma universidade pública brasileira, embora soubesse da

²⁰ Devido a diferenças metodológicas das duas pesquisas, as narrativas de Jennifer não apresentam a data específica de sua realização, tampouco marcações em letras maiúsculas significando ênfase na fala.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

diversidade populacional e cultural do país. A atenção aos sobrenomes europeus (Linhas 2-3) dos estudantes brasileiros com os quais conviveria e, portanto, com possíveis reações de preconceito por sua origem não europeia pode ter se dado pela incerteza em relação à presença negra na universidade brasileira (*Nos Estados Unidos, tipo, quando você chega numa área que tem poucos de mim, mas, digo, eles existem aqui, porque eu também descobri isso*, Linhas 5-6) e, provavelmente, pela experiência prévia de preconceito em um lugar fora dos Estados Unidos (*“vivenciei isso pessoalmente e na verdade aconteceu fora dos Estados Unidos”*, Linhas 9-10). Mas é relevante notar que, embora considere que o racismo está presente *“em qualquer lugar”* (Linhas 8-9), a jovem informa não ter experienciado nenhum tipo de restrição no Brasil: *“mas desde que cheguei aqui no Brasil não, não vivenciei”* (Linha 10); *“definitivamente, eu não me sinto deslocada, realmente não”* (Linha 13).

Assim, enquanto Edith narra o espaço universitário brasileiro como um lugar que não lhe pertence e Wyclef se posiciona como desfavorecido nas relações sociais por ser haitiano e não estadunidense, Jennifer é enfática ao afirmar não ter sofrido preconceito, marcando temporalmente essa inexistência (*“desde que cheguei”*, Linha 10) e repetindo a palavra “não” (*não, não vivenciei”*, Linha 10). A ênfase continua com a escolha dos advérbios “definitivamente” e “realmente” que conferem maior intensidade à afirmação *“eu não me sinto deslocada”* (Linha 13). Estar deslocado é não ter chão, não ter território, o que parece não ser o caso de Jennifer. Combinando o adjetivo “deslocada” com a negação, Jennifer se avalia e se posiciona como alguém que se sente territorializada.

Vale considerar também o posicionamento de Jennifer a respeito do que contribuiria para essa inserção. Segundo ela, o que *“facilitou”* (Linha 11) foi o Brasil ter *“muita influência americana”* (Linha 11): *“eu vejo lojas, tipo, com nomes em inglês, filmes, eu posso assistir a filmes aqui em inglês, música”* (Linhas 11-12). Em outras palavras, retomando Wyclef, “o país ajuda” (Cena 2, Linha 3). Quanto à dificuldade, é significativo que Jennifer tenha citado, em seu comentário final, o desconhecimento da língua portuguesa – e não o “ser negro” – como um possível agente desterritorializador: *“acho que alguém como minha mãe se sentiria [ri] por causa da língua”* (Linhas 13-14).

Nesse escopo de facilitação, cabe lembrar que Jennifer não faz parte de um programa de mobilidade qualquer, mas, como “assistente de ensino de inglês”, chega à universidade brasileira com status de professora e não de aluna, e professora de uma língua prestigiada,

considerada a língua da internacionalização. Os estudantes haitianos, por outro lado, além de serem conveniados de um programa “emergencial” – o que pode ajudar a reforçar a ideia de falta e desprestígio –, falam duas línguas frequentemente “descapitalizadas”: o *créole* – que, muitas vezes, sequer é reconhecido como língua – e um francês que, por ter marcas que o distanciam do francês europeu é, igualmente, desprestigiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos estudantes haitianos aqui focalizadas iluminam experiências de preconceito e racialização que, em grande parte, emergem de certas representações culturais em circulação que essencializam o que seria um estudante negro e haitiano no Brasil. Tais experiências demandam constante esforço desses jovens em busca de apropriação de espaços e territorializações mais efetivas e igualitárias, especialmente no ambiente universitário no qual se encontram, que tem uma população estudantil majoritariamente branca e um número expressivo de convênios com países centrais. Esforço para poderem assegurar direitos dos quais, por vezes, são destituídos. Esforço que não foi necessário no caso de Jennifer, a jovem estadunidense.

Como visto, Edith e Wyclef narram experiências de racialização relacionadas não apenas ao fato de serem estrangeiros de um país periférico muito vulnerabilizado, mas de serem estrangeiros de um país periférico muito vulnerabilizado de maioria negra – o que intensifica, segundo eles, a estigmatização presente em discursos percebidos como desterritorializadores. As implicações de “ser negro” incidem sobre as implicações de “ser haitiano”, e vice-versa, criando barreiras para uma apropriação efetiva do espaço e trazendo consequências que passam, necessariamente, por vivências culturalmente sensíveis e, muitas vezes, traumáticas: Edith não conseguiu concluir seu curso de Enfermagem (Cena 1), Wyclef considera não ter o mesmo tratamento que seu colega estadunidense, nem as mesmas oportunidades de inserção (Cena 2).

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que convênios de mobilidade e cooperação internacional com países periféricos no Brasil ainda se concretizam em nossas universidades a partir de ações verticais muitas vezes impregnadas de traços de colonialidade (QUIJANO, 2005) que consideram ser suficiente a abertura de vagas, não havendo necessidade de

políticas estruturadas e específicas de acolhimento e inserção para esses parceiros (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016). Negligenciando as especificidades dessa parceria, reforçam-se os projetos de globalização e internacionalização hegemônicos, desperdiçando-se as múltiplas possibilidades de socialização e construção de conhecimentos que o diálogo com diferentes culturas e racionalidades pode propiciar (B. SANTOS, 2002).

Na universidade em foco neste trabalho, é observável o esforço de construir um projeto de acolhimento articulando instâncias mais verticais (reitoria, pró-reitorias, diretoria acadêmica) e horizontais (professores, estudantes brasileiros e estudantes haitianos), como demonstra a descrição presente no início da seção “cenário e participantes de pesquisa”. Contudo, como evidenciam as narrativas aqui analisadas, tal esforço não foi suficiente para que experiências de não pertencimento atravessassem fortemente a vida dos jovens ao longo de suas estadias na universidade, o que também é um indício de que acolhimento não se reduz a um elenco de ações pontuais, mas precisa ser visto como uma perspectiva (BIZON; CAMARGO, 2018) a ser incorporada como parte de um projeto contínuo que vise também à educação linguística e intercultural do entorno (MAHER, 2007).

Para finalizar, retomamos parte do objetivo versado pelo governo brasileiro ao instituir o Programa Pró-Haiti – “*contribuir para a reconstrução do Haiti por meio de apoio à formação de recursos humanos*”²¹ – e, a partir dele, reiteramos a importância de políticas como esta terem para si que o projeto de cooperação e reconstrução prometido precisa começar em solo brasileiro, criando condições para que esses estudantes, na experiência de mobilidade, ao mesmo tempo em que aprendam e se apropriem da vida e dos conhecimentos aqui construídos em processos de reterritorialização dignos e mais igualitários, possam, também ensinar, partilhando seus conhecimentos e construções culturais. Nesse movimento multilateral, acreditamos, está o caminho para uma cooperação que, rejeitando sedimentações, abra caminho para as múltiplas possibilidades do “ser”.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: indigeneity, education & society**, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

²¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/haiti/pro-haiti>. Acesso em 14 jan. 2018>.

ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso*: Práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

_____. A Língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, v.13, n.1, p.35-56, 2018.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006/1929.

_____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984/1963.

BAYHAM, M.; DE FINA, A. Narrative analysis in migrant and transnational contexts. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (ed.). *Research multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. Abingdon & Nova York: Routledge, 2017.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame CELPE-BRAS e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R; et al. (Orgs). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, pp. 712-726, 2018.

BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian university. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **Multilingual Brazil**. Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York and London: Routledge, 2018.

BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. Londres: Routledge, 1997.

_____. **Undoing gender**. Nova York: Routledge, 2004.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DANGIÓ, G. V. *Análise de situações conflitivas vivenciadas na comunicação oral legitimamente intercultural entre English Teaching Assistants (ETAs) e brasileiros no Brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos (mimeo), 2015.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and Personhood. In: HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. **Positioning theory: moral contexts of intentional action**. Blackwell Publishers, 1999, p. 32-52.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, dossiê nº. 36, pp. 125-165, julho-dezembro 2015.

GALABUZI, G. **Canada’s economic apartheid: the social exclusion of racialized groups in Canada’s new century**. Toronto: Canadian Scholar’s Press, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies Of International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Cultural stereotypes and positioning theory. In: LANGENHOVE, L. (Ed.). **People and societies: Rom Harré and designing the social sciences**. Nova York: Routledge, 2010, p. 236-247.

_____. Introducing positioning theory. In: _____. (Eds.). **Positioning theory: moral context of intentional action**. Oxford: Blackwell, 1999, p. 15-31.

LEFEBVRE, H. **La production de l’espace**. Paris: Anthropos, 1986.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MIRANDA, Y. C. C. **Projeto “Pelo Mundo”**: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

_____. On being white, heterosexual and male. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: CUP, 2006b, p. 287-313.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280. 2002.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L.; SOUZA, M. A. A. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec e ANPUR, 1994, p. 15-20.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008/2000.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVERSTEIN, P. Immigrant and the new savage slot: race, migration, and immigration, and immigration in the new Europe. **Annual review of anthropology**, v. 34, 2005, p. 363-384.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, n. 1, p. 03-32, 2017.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: Theorising narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 261-293.

WALLERSTEIN, I. **The modern world system: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the 16th century**. vol. 1. Nova York: Academic Press, 1974.

WORTHAM, S. **Narratives in action**. A strategy for research and analysis. New York/London: Teachers College; Columbia University, 2001.